

El Seminario de Práctica Profesional Comunitaria de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como dispositivo para la formación en la práctica profesional

The Seminar on Community Professional Practice of the Faculty of Economic and Social Sciences of the Universidad Nacional de Mar del Plata, as a training tool for professional practice

María Consuelo Huergo*

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

Resumen

Este artículo se propone analizar lo acontecido en el Seminario de Prácticas profesionalizantes comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde la perspectiva del dispositivo como aporte a la formación para la práctica profesional. Para ello se llevó adelante un trabajo de análisis documental sobre la propuesta de cátedra, la propuesta didáctica de una comisión y registros de diversos encuentros de esa comisión desde la perspectiva hermenéutica interpretativa. A lo largo del recorrido, la implicación docente, la reflexión en y para la acción van trazando las tensiones que se encuentran en movimiento en y por el dispositivo. Este movimiento permite construir las preguntas de cierre que reflexionan en torno a lo que se aprende en la práctica, lo que se aprende del trabajo con otros y lo que surge de la reflexión sobre los aprendizajes.

Palabras clave: dispositivo, práctica profesional, formación, práctica comunitaria.

Abstract

This article intends to analyze the events that framed the Seminar on Community Professional Practices of the Faculty of Economic and Social Sciences of the Universidad Nacional de Mar del Plata, from a tool perspective as a contribution to professional practice. To this end, a documentary analysis work was carried out based on the chair proposal, the didactic proposal of a commission, and records from several meetings held by that commission from an interpretive hermeneutic perspective. Throughout the course, teaching involvement, the reflection in and

* ✉ consuelo.huergo@gmail.com

for the action materialized the tensions that are in movement and moved by this tool. This movement allows the construction of wrap-up questions that touch on what is learned in practice, what is learned through working with others, and what emerges from the reflection on learning.

Keywords: tool, professional practice, training, community practice.

Recibido 21 marzo 2019 / Revisado 28 mayo 2019 / Aceptado 14 junio 2019

1. Introducción

En este artículo se reflexiona sobre lo que sucede en un requisito curricular de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) denominado “Prácticas Profesionalizantes Comunitarias”. El espacio es de cursado común a todas las carreras que se dictan en la Facultad, y para acceder al mismo se debe tener aprobado al menos el 50% de las materias del plan de estudio, lo que representa estar en tercer año, aunque puede ser cursado incluso como último paso, antes de la graduación. Se puede cursar en cualquiera de los dos cuatrimestres curriculares que dispone el calendario académico. Cuenta con aproximadamente 16 encuentros de 2 horas de duración sin cortes y un aula virtual, que permite la prolongación del aula más allá de la realidad física.

Este trabajo se propone realizar un análisis hermenéutico interpretativo a partir de las narrativas que surgen del análisis documental; en particular de los registros de clase, para interpelar la propuesta pedagógica y didáctica desde la perspectiva del dispositivo. El mismo representa una síntesis de un trabajo de maestría en el que se abordan en profundidad, tres ámbitos en los que se analiza el seminario desde la perspectiva del dispositivo.

2. El seminario

Su inclusión curricular con el carácter de “obligatorio” para todas las carreras que se dictan en la Facultad, fue el resultado de un debate ideológico y una negociación de poder sobre el sentido que tiene ser universitarios. Este debate se desarrolló entre el año 2003 y 2004 con una fuerte impronta del movimiento estudiantil. La reforma de planes de estudio posibilitó ofrecer (al menos desde lo formal) la necesaria experiencia práctica de los estudiantes mediante la inclusión de prácticas pre profesionales. Adicionalmente, este elemento también permitió poner en cuestión, la supuesta objetividad del conocimiento circulante. La inclusión de 30 h de “Prácticas profesionales comunitarias”, proponía reconocer que también se aprende a ser profesional en la experiencia fuera del aula. La propuesta del seminario fue implementada desde el 2008 y año tras año tiene modificaciones producto de las experiencias que representa cada nueva cursada para su equipo docente.

En los planes de estudio vigentes, la formación en la práctica profesional está circunscripta a dos modalidades: la acumulación de contenidos teóricos abordados en prácticas áulicas y los espacios denominados de práctica profesional en diferentes ámbitos abordados también desde la realidad áulica, mayormente. Al decir de Sanjurjo:

“Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también una concepción del práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones” (2009, p. 16).

El equipo de cátedra del seminario de “Práctica Profesional Comunitaria” a través de su Plan de Trabajo Docente, se propone recuperar el valor del sujeto en formación como sujeto creador; “Lo que no tiene espacio o tiempo en el currículum universitario no se aprende” (Franco, 2015)¹. La propuesta pedagógica parte de comprender que los estudiantes han aprehendido un saber hacer² durante sus años de cursada y que es preciso reconocer esos aprendizajes como parte del proceso formativo y no como su totalidad. En dicho proceso, la formación recibida requerirá ser revisada ante nuevos contextos y a su vez, implica nuevos esfuerzos personales para conectar con la sensibilidad hacia el otro, elemento central aunque marginado en la propuesta curricular.

La práctica comunitaria, entonces, se constituye como un espacio del campo de la práctica profesional en el que los estudiantes tienen la posibilidad de estar acompañados durante la experiencia. Este acompañamiento permite fortalecer la dimensión solidaria y la dimensión académica de la práctica. La dimensión solidaria se expresa en la concreción de un trabajo no remunerado, con una organización que no podría costear la asesoría de un profesional, pero la requiere de forma imperiosa. Y la dimensión académica, se manifiesta en la posibilidad de realizar aprendizajes sobre la práctica profesional con el acompañamiento de un docente y un equipo de tutores con los que se comparten las dudas técnicas y, las alegrías y sinsabores del trabajo.

El seminario se estructura en dos momentos que se encuentran mediados por un instrumento de evaluación; el plan de trabajo inicial. En esta primera etapa, se recorre un marco bibliográfico sobre reforma universitaria, compromiso social universitario, a la vez que comenzamos a pensar el marco metodológico de trabajo: la construcción participativa. Los estudiantes comienzan a tener contacto con las organizaciones, desde su búsqueda hasta un primer contacto para pensar

¹ Palabras de la Mg. Graciela Di Franco durante el seminario Evaluación de los aprendizajes, cursado en junio de 2015 en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

² El enfoque que propone De Ketele (2008) sobre las competencias se centra en el saber hacer y se encuentra relacionado con las competencias profesionalizantes. En tanto dicho autor propone desarrollar un saber estar que está más vinculado a las competencias transversales y la capacidad adaptativa; en donde el saber hacer es uno de los posibles saber estar tanto en el mundo del trabajo, como en el mundo académico como en el oficio de estudiante.

qué aspectos se podrían trabajar en conjunto, cuyo cierre es la entrega del plan de trabajo inicial, luego del cual nos encontramos de forma quincenal para compartir en el aula los avances y retrocesos del trabajo, convirtiendo el aula en un espacio de acompañamiento permanente. Durante todo el proceso, los estudiantes trabajan en duplas que son conformadas por ellos mismos, a veces con anticipación al inicio del cursado.

Los grupos de cursadas, generalmente, se componen por estudiantes con diferentes niveles de avance en la carrera, con y sin experiencia laboral pre profesional, con y sin experiencia en labores solidarias, así como de extensión universitaria. Asimismo, el cuatrimestre en que se llevó adelante esta indagación, contó con la participación de una estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP que cursaba el seminario de forma voluntaria, cuyos aportes a la dinámica grupal y las discusiones dadas fueron sumamente enriquecedores. Particularmente, el curso mostró desde el primer día un nivel de interés y participación muy alto. La mayoría de los estudiantes que integraron este curso trabajan, por lo que cuentan con alguna experiencia profesional previa y tienen opiniones formadas sobre algunos aspectos de la realidad social y política.

3. Descripción de la experiencia didáctica

Desde el primer encuentro con el curso, la propuesta de trabajo en el aula es bajo la modalidad de taller como estrategia para la constitución de un grupo ya que, al favorecer la socialización de experiencias y confrontar teoría y práctica, posibilita la reflexión sobre la práctica de forma colectiva. Es un espacio de escucha, de intervención problematizadora de los contenidos teóricos, planteo de interrogantes, articulación teoría práctica y reflexión crítica. (Hernández, como se cita en Sanjurjo, 2009). Mi postura como docente a cargo, está concentrada en promover el trabajo en pequeños grupos y ocuparme de la coordinación³ de la puesta de común y esclarecimiento de dudas durante el trabajo, planteando con la mayor claridad posible los tiempos previstos para la actividad. Este último elemento es importante, porque la planificación realista del trabajo a realizar con las organizaciones es un factor decisivo para organizar la labor.

El taller se propone, no solo como espacio de construcción de reflexiones encuentro a encuentro, sino como un espacio para facilitar la vinculación interpersonal entre los estudiantes. El proceso de construcción de lo grupal⁴, requiere de tiempos y voluntades que no necesariamente se ven favorecidos por los tiempos académicos, por lo que para favorecer el mejor aprovechamiento se organiza el trabajo en pequeños grupos (que pueden o no ir variando durante el curso y generalmente son organizados por afinidad temática en el trabajo a

³ Souto propone que “es desde el rol de coordinador docente que se facilitan los procesos grupales, la reflexión sobre lo social, lo grupal y lo individual y la aproximación al saber, función central en estos grupos” (1993, p. 61).

⁴ Lo grupal entendido como la red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, un espacio de formación que requiere de una organización instrumental con un sentido de temporalidad, de trayectoria.

realizar o estado de situación de las organizaciones) y luego compartimos las conclusiones del trabajo en la modalidad plenaria. El trabajo se organiza con las sillas en círculo, donde no se destaca la posición del docente respecto del resto de los participantes. La puntualidad es un elemento importante en los encuentros, así como permanecer todo el encuentro, avisar de las inasistencias, si será la dupla completa. En la ronda es preciso superar “la rendición de cuentas grupal” y formar parte de un debate redondo⁵. Los criterios de aprobación se construyen y consensuan cada cuatrimestre con el grupo, tomando como base lo propuesto por la cátedra.

Entre las cuestiones que llevamos adelante en el cuatrimestre para favorecer lo expuesto antes, se les propuso a los estudiantes diferentes estrategias atravesadas por la narración: porque narrar, implica, construye, reconstruye, reconfigura, la identidad en vínculo con lo que significa el discurso como ordenador de lo social (Zermeño, 2005). Entre ellas destacamos:

- narración de vivencias sobre su primer encuentro con la organización a través de la escritura de cartas. Lo epistolar nos pone en contacto con la experiencia desde la implicación, ya que la carta debe ser dirigida a un tercero a quien le tenemos afecto y le contamos “en qué andamos”. Esta producción se realiza de forma grupal, pero primero hay un momento individual para que cada estudiante elabore y puntee los aspectos que quiere relatar.
- revisión cruzada de las producciones escritas, que se realiza durante todo el cuatrimestre, en diferentes propuestas. Lectura de las cartas descritas anteriormente, elaboración de pequeños textos de avance, entre otros. En la medida que el grupo va desarrollando confianza los criterios que se emplean para la revisión de las producciones van variando y tomando profundidad, pero nunca abandonando la lectura afectuosa y las críticas constructivas. El sentido de emplear la evaluación cruzada, es que sea una propuesta transversal que permita: acercar al estudiante a la mirada de la evaluación como proceso, a experimentar la tensión de valorar la producción de otros, y a construir un criterio colectivo para valorar el trabajo de cada dupla con su organización.
- conjunto de registros de encuentros. Les propuse intencionalmente, llevar diferentes tipos de registros sobre lo que aconteció en cada encuentro. En primer término, para que puedan reconocer diferentes modalidades de registro de reuniones o encuentros, y en segunda instancia para arribar al material empírico para la elaboración de este trabajo como parte del proceso de sistematización del trabajo del seminario. En ese orden, elaboramos actas de clase, registro escrito de observaciones sincrónicas y registros diferidos. En todos los casos, las producciones escritas estuvieron a disposición del grupo para su

⁵ Nos referimos una situación de intercambio y discusión en la que la circulación de la palabra sucede de forma horizontal y democrática.

revisión y construcción del documento final como expresión del consenso grupal.

4. Los encuentros hablan

Tal como se mencionaba en el apartado anterior, durante el cuatrimestre se les propuso a los estudiantes realizar registro de los encuentros y a partir de ello se concretaron seis registros escritos compuestos por un acta de la instancia plenaria de un encuentro, un registro sincrónico de observaciones de una estudiante, dos registros de intervenciones sincrónicas de instancias plenarias y dos registros diferidos a mi cargo de los últimos dos encuentros. En todos los casos, al registro siguió la apertura al grupo a través de Google Drive; para complementar, corregir, sugerir respecto de las situaciones experimentadas en cada instancia.

El grupo no cuenta con experiencia o formación para realizar ningún tipo de registro sobre lo que sucede en una reunión o encuentro, por lo que se trabajó recuperando los saberes cotidianos asociados al hecho de observar e intentando resignificar su sentido y volverlo una experiencia analítica a partir de cada evento (Anijovich, 2012).

4.1. Encuentro del 16 de octubre

Este documento fue elaborado durante el encuentro en el momento del plenario. Ese fue el primer encuentro de la etapa de tutorías, en la que se espera que los estudiantes relaten los avatares de su vínculo con la organización en relación al plan de trabajo formulado. El grupo se organizó en 15 duplas por lo que no se cuenta con mucho tiempo para detenerse en cada experiencia lo que conspira contra el propósito de construir comunidad de aprendizaje. La disposición física es en redondo, todos tienen espacio en las mesas para apoyar y escribir, se ven mientras dialogan. Se les propuso, con la computadora de la docente, realizar un registro colaborativo y sincrónico de los avances de modo tal que cada dupla registró los avances de lo que lo antecedió en la palabra. El resultado fue un resumen heterogéneo de los avances relatados. Las diferencias se evidencian tanto en el formato de presentación de la información, el tipo de información incluida y las habilidades mecanográficas de cada equipo. No se pretendía, ni se propuso que hubiera cohesión en los diferentes registros, pero sí expresar con claridad alguna idea respecto de lo que otro grupo relató. Se produjo un documento que tal como fue producido se compartió en la nube con el grupo. En este documento hubo transcripción literal e inconexa que reflejó la inexistencia de pausas por parte de quien registra o del resto de sus compañeros para preguntar por aquello que no se entendió, así como la sensación de que es una tarea sin importancia que comienza y termina en el aula. En el periodo para revisión entre encuentros, solo se produjeron tres intervenciones en la nube por parte de estudiantes mujeres que realizaron mejoras en el apartado referido a su presentación y en aspectos ortográficos del resto. De esta sistematización, surge la necesidad por parte de los estudiantes de contar con un formato homogéneo

que de orden a la información a relevar por cada dupla. Estos rasgos característicos fueron asemejados por ellos a un documento conocido y requerido por ellos a las organizaciones; un acta. Este no era el propósito inicial del registro, sin embargo, para mí fue valioso respetar aquello que ellos recuperaron del debate y el intercambio sobre sus propios registros y sobre sus sentidos. Fue uno de los aspectos más interesantes de todo el trabajo, ya que pudieron volver sobre su propio registro para hacer una lectura crítica y compartirla con sus compañeros de curso, así como discutir acerca de un documento de rutina en sus profesiones como lo es un acta, pero desde un lugar de socialización profesional, para compartir dudas y experiencias, para aprender haciendo.

4.2. Encuentro del 30 de octubre

En este encuentro no se encontraba el grupo completo, producto de las ausencias de varias duplas e integrantes de las mismas. Tenía previsto llevar adelante un repaso y conversación sobre lo no/trabajado sobre el registro del encuentro anterior, que dio lugar a las múltiples reflexiones que se comentaron antes. Inicialmente el encuentro estaba previsto para retomar ese trabajo, pero antes de hacerlo fue preciso hacer algunos comentarios a modo de ajustes respecto de la dinámica del grupo. Este momento se convirtió en un momento de relativa tensión, ya que fue preciso interpelar el sentido de estar en la ronda, del lugar de cada uno en su propia formación, de la necesidad de construir equilibrios entre los tiempos personales, académicos, de la organización, como parte del aprendizaje profesional. Luego de ello, propuse continuar el trabajo de registro en la medida que se comentaba los avances. En este caso hubo dos estudiantes interesados por lo que les propuse que uno registrara los aspectos que se relataban y otro, a modo de observación sincrónica, no tanto aquello que se relataba sobre los avances sino, la dinámica del grupo. Ambos accedieron y llevaron adelante dos registros, uno tomó la forma de acta que surgió en el primer encuentro y el otro de un relato narrativo. Al momento de presentar cada dupla su trabajo, se profundizó en las diferentes situaciones planteadas no permitiendo que todas las duplas comentaran experiencias, producto del debate e intercambio que se originó. La consigna de las presentaciones proponía mencionar avances y retrocesos, victorias y fracasos, puntos fuertes y débiles del trabajo de los últimos quince días. Estas duplas tenían el compromiso de completar el acta con sus avances para poner en tema a sus compañeros antes del próximo encuentro. También realicé un registro diferido como docente a cargo del encuentro en forma de narración.

Los tres registros permiten recuperar una parte de lo que sucedió en dicho encuentro, entre otras cuestiones, se proponen dos actitudes diferentes de los estudiantes respecto de la práctica destacando por un lado a un grupo de estudiantes que se muestra comprometido con escucha activa y manifestando interés en los relatos de sus compañeros, en tanto otro conjunto se muestra “a la espera de su turno” para hablar, resolviendo las consignas como algo “a cumplir”, refiriéndose al trabajo con la organización como algo unilateral al emplear expresiones como “hacerle a la organización” entre otras. Pareciera existir legitimidad para el comprometido y reproche para el desinteresado. En el

desinteresado, es donde aparecen en parte fisuras sobre la apropiación y el sentido del espacio, podría ser incluso un acto de rebeldía por estar obligado a estar allí. Durante el encuentro aparece en varias ocasiones parafraseada la voz docente, trayendo el interrogante: cuánto del acta, fue escrito para ser leído por mí, como docente, para “complacer mis intereses y expectativas” o cuanto refleja de adhesión al menos discursiva a la propuesta. El hecho de que los estudiantes tomen la voz para fundamentar sus convicciones respecto del deber ser de la práctica, o de los interrogantes genuinamente planteados por otros pares, pone de manifiesto un clima de aula, de diálogo abierto y frontal que no es azaroso, que fue propuesto e intenta ser construido. Tampoco es casual, que la cita mencionada sea el cierre del documento porque es un llamamiento a la voz de autoridad que me otorga esta estudiante en mi lugar como docente. Autoridad que puede emerger por la toma de posición por ser docente, pero que de acuerdo a las expresiones de la estudiante es más bien un reflejo de legitimidad hacia ese rol de acompañante, que le da valor al ser docente.

También se destaca la necesidad de aprovechar el espacio entre pares para compartir experiencias y tener información que puede resultar valiosa en relación a con la propia práctica. El acta refleja las dudas de los estudiantes en materia de sus propias herramientas y también respecto de si la organización brindará la información necesaria para trabajar. La ronda se vuelve un espacio para exteriorizar fantasmas, temores, imaginarios sobre lo que las organizaciones son, lo que las prácticas serán entre otros.

4.3. Encuentro del 6 de noviembre

En este encuentro no se encontraba el grupo completo, dado que para poder profundizar en la propuesta de plenario y dar lugar a que las vivencias se puedan expresar como tales, decidí distribuir el grupo en dos subcomisiones y ver semana por medio a cada uno. Este fue el primero de los grupos, que mostraba menores avances respecto de su trabajo que los que vería la semana siguiente. Entonces a la ronda estaban convocadas 8 duplas, y desde el inicio les propuse que asumieron voluntariamente la tarea de registrar los avances de cada grupo para luego compartirlo con los demás. Dos estudiantes (un varón y una mujer) tomaron esta tarea repitiendo el esquema de registro del encuentro anterior con el agregado que quien realizó el acta enunció sobre el final a modo de punteado los temas sobre los que hubo intercambio. Los tres registros dan cuenta de los intercambios más significativos del encuentro. Uno de ellos, fue referido a pensar cómo se define la identidad del sujeto, de qué manera el lenguaje la condiciona o distorsiona y qué papel juegan ellos en sus prácticas cotidianas (a veces desde la ingenuidad o el desconocimiento). Tres aspectos de completa actualidad si se lo piensa desde el género, por ejemplo, que significan abrir interrogantes y reflexiones, como puerta para la toma de conciencia sobre el uso del lenguaje como algo del orden de lo político, de lo de ideológico. Este aspecto también se hizo presente en los registros en otro episodio vinculado al deporte y la necesidad de un club de ofrecer alternativas para mujeres, que abrió la discusión. Finalmente, dan cuenta de un interesante intercambio respecto de cómo construir vínculo con la organización al igual que en el encuentro anterior, solo que en este

caso estuvo más enfocado en pensarla desde lo afectivo; dialogar sobre las estrategias ante esas realidades, posibilita pensar es espacio, como favorecedor de la socialización profesional y la construcción de comunidades de aprendizaje.

5. La reconstrucción del dispositivo en 3D. Resultados

Si el dispositivo inscribe en el cuerpo del sujeto, construye subjetividad de acuerdo a la finalidad propuesta para él, es decir a la red de relaciones saber/poder que él mismo articula; la práctica ejercida, así como las reflexiones producidas en y a partir de ella, son entonces expresiones del dispositivo. Tomando la expresión de Deleuze (1990), las tres fuerzas que operan en el dispositivo, configuran las prácticas producidas en y por él.

A lo largo del trabajo hemos descripto prácticas, propuestas en el discurso de la cátedra, de la propuesta docente y desde su registro. A partir de ello, se busca operacionalizar desde los elementos discursivos y no discursivos la perspectiva que cada ámbito⁶ seleccionado para el análisis del seminario expresa respecto de seis niveles⁷. Cada uno de ellos representa, grados de complejidad y por tal, requiere ser analizados a través de variables que les son propias. Cada ámbito se relaciona prioritariamente con un nivel, lo que no significa que para el análisis del dispositivo no sea es preciso hacer visibles en los enunciados discursivos y hacer hablar en los no discursivos, lo que en cada ámbito se expresa respecto de los diferentes niveles (García Fanlo, 2011). Realizando una traducción de estas dos categorías (ámbito y niveles) a la experiencia de prácticas las sintetizo en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación entre ámbitos, niveles y discurso presente en el texto

Ambito		Niveles		Emergen en las
Bleger	PCC	De vínculo directo	De vínculo indirecto	PPC en: Prácticas:
Psicosocial	Encuentros	Personal	Grupal	Prácticas en acto
Socio dinámico	Comisión	Instrumental	Interpersonal	Prácticas en acto y en
Institucional	Cátedra	Institucional	Social	discurso

La reconstrucción del seminario desde la mirada del dispositivo plantea diferentes posiciones en la articulación de la relación saber/poder, no solo a partir de la voz que enuncia (y su propia subjetividad e historicidad puesta en juego en

⁶ Seleccioné el término ámbito de Bleger (1969 y posteriores) que hace referencia al mismo como la amplitud de la totalidad organizada en conjuntos transitivos. El ámbito permite organizar dentro de un campo, propiedades que se contienen. Originalmente, el autor propone reconocer tres tipos de ámbitos; el psicosocial, el socio dinámico y el institucional. El primero, se centra en un solo individuo en sentido singular, a través de sus vínculos y relaciones interpersonales. El segundo, está centrado en el grupo como unidad (conteniendo al psicosocial) y el tercero, la relación de los grupos entre sí y las instituciones que los rigen (conteniendo a los otros dos). En nuestro caso, esta relación transitiva se expresa de forma homóloga: encuentros, comisión (que incluye los encuentros) y cátedra (que incluye los otros dos) dado que reflejan en ese orden la puesta en acto de propuestas que se formulan con alcances diferentes.

⁷ Surgen de los propuestos por Souto (en base a la propuesta de Ardoino) para organizar la conducta humana.

la enunciación) sino también, de la red de relaciones que se establecen entre las diferentes posiciones.

En el nivel institucional, en materia de la función pretendida para el dispositivo, hay fuerte coincidencia entre lo que se plantea en los tres ámbitos del análisis, expresando en los tres casos espacios de diálogo horizontal sobre la experiencia entre estudiantes y docentes. Sin embargo, el propósito inicial del seminario fue diferente y aun cuando en la impronta institucional sigue vigente, no pareciera haber calado en este grupo al momento de las experiencias. En su origen, el seminario surge como expresión contrahegemónica a los modos de concebir la práctica profesional y el sentido ético y político de la formación universitaria que se expresaban herederos y tributarios de la lógica positivista y neoliberal. Este proceso de reforma sucedió en el país hacia el año 2003-2004 coincidente con la salida de la crisis del 2001, con su correspondiente preocupación por lo social. En esta preocupación también se advierte nuevas legitimidades para el saber popular/del sentido común y les otorga a las organizaciones sociales un lugar en la mesa de la formación profesional.

La organización de aula y los compromisos planteados para el funcionamiento del espacio, así como el número restringido de estudiantes por comisión, son parte central de la horizontalidad democrática que no solo se enuncia, sino que se construye desde los derechos y obligaciones. Las condiciones para el encuentro son las mismas para todos como principio de igualdad de condiciones, la igualdad de posiciones (Dubet, 2011) es uno de los elementos en tensión. En la actitud de los estudiantes opera en mayor medida, el contrato pedagógico en la construcción de compromisos condicionando su comportamiento, muchos más que el régimen disciplinario estudiantil de nulo conocimiento y escasa aplicación en la cultura institucional. El trato con los estudiantes en el aula es informal, reforzando la proximidad como estrategia de trabajo para el funcionamiento democrático de la ronda y esto también contradice el imaginario sobre el aula universitaria de nuestra facultad que asocia el saber al catedrático distante.

También, una valoración implícita negativa sobre el aporte del resto de los espacios curriculares a la formación profesional en tanto oficio; y a las responsabilidades del estudiante y del docente en ese proceso; por un lado, pareciera haber cátedras que delegan la responsabilidad de ese aprendizaje exclusivamente en los estudiantes (expresado esto en una didáctica no grupal) y otras que emplean didácticas grupales y de lo grupal acompañado el proceso. Pareciera que lo bueno y lo valioso para la formación en la práctica profesional es la propuesta del seminario en relación al resto de los espacios para este propósito. No obstante, es una tensión presente que se expresa en actos cuando los estudiantes dicen que es un espacio de intercambio de experiencias e información, pero también hay actitudes que destacan la obligatoriedad, el cumplir para zafar que refleja lo contrario. En definitiva, hay posiciones diferentes sobre lo que es valioso para el proceso de formación entre los estudiantes cursantes del espacio, así como entre los docentes del seminario respecto de las estrategias del resto de las cátedras. Esto último, se vincula con lo exigible a los docentes, de la mano de esta lectura de valor, aparece también el cumplimiento de la carga horaria y el compromiso con la labor docente, que en

algunos casos van de la mano y en otros no. Pareciera existir cierto reclamo de falta de compromiso docente al no articular con otros espacios curriculares, entre ellos el seminario, y ceñirse a la normativa académica como excusa de corsé estructurante para ampliar el concepto de sus prácticas docentes. El Consejo Académico aparece como verdugo al elaborar las normas y a la vez como voz no autorizada para opinar sobre los Planes de Trabajo Docente de las cátedras.

En el nivel instrumental, en vínculo con el sentido que se pone en tensión en el discurso de los estudiantes sobre la función del seminario, el espacio existe por decisión y voluntad política de la institución, pero su lugar en materia del currículo es marginal en materia de carga horaria, en la dependencia funcional, no así en la dotación docente. Pese a tratarse de un requisito el espacio tiene estructura de titular, jefe de trabajos prácticos, y cinco ayudantes graduados para trabajar con 120 estudiantes y 60 organizaciones por cuatrimestre. En una unidad académica que recibe 1.500 estudiantes en primer año y que afronta este desafío con un docente cada 100/120 estudiantes, representa una decisión política fundamentada en la importancia del proceso de enseñanza de la práctica profesional. Incluso comparando con espacios curriculares de los últimos años, la asignatura más cuantiosa en estructura no se iguala a ésta.

Por otro lado, la estructura curricular pareciera establecer una relación de subordinación entre teoría y práctica, asignado espacios específicos para el abordaje de la práctica profesional con heterogeneidad de propuestas inclusive entre ellos. Los estudiantes para poder cursar este espacio de la práctica, deben acreditar un nivel de avance en sus carreras expresando de este modo que es preciso conocer teorías, poseer saberes académicos para poder construir experiencias sobre el oficio profesional; porque en el mejor de los casos es la experiencia la que configura el oficio una vez incorporados los saberes así como tal se decía antes, pareciera que no hay saberes valiosos por fuera de los académicos/universitarios al menos en el proceso de formación previo a la graduación. En este sentido el lugar y la posición de la organización dependen en buena medida de su propia voluntad y del vínculo que se logre establecer con los estudiantes.

En materia de la propuesta pedagógica se propone expandir el aula, al territorio de las organizaciones y a la virtualidad. Este planteo también evidencia la apuesta por ganar el espacio curricular que la formación en la práctica requiere. No se logra a través de lo formal, entonces se encuentran otras estrategias informales que no rompen las normas, pero las llevan al límite. Incluso el acto de consensuar los criterios de aprobación en la comisión presenta un ejercicio democrático en el que se interpela las condiciones de aprendizaje y la evolución del trabajo. El sentido de lo público aparece ahí de forma clara, al interpelar cuál es el grado de alcance suficiente de alcance para transitar esta experiencia que incluye a otros que no acceden a la educación superior. En esto último el hacer con estos otros también interpela para atrás, en retrospectiva el sentido de lo que ya “han aprendido”, su utilidad pública⁸ y social. Las situaciones novedosas que se presentan en este tipo de trabajo también producen dudas,

⁸ Pública en el sentido de aquello que es de todos, y en el sentido de aporte a esa construcción colectiva productora de bienestar social.

tanto técnicas como de habilidades sociales, signo de que la experiencia interpela a los estudiantes. Sin embargo, el tratamiento en el aula de la tensión entre lo supuestamente aprendido y lo necesario para el hacer, produce interrogantes para el acompañamiento, cuánto responder como docente, cómo orientar en la resolución sin abrir caminos que abrumen al estudiante, pero sosteniéndolo como protagonista. Por otro lado, la posibilidad de la pregunta, aparece como consecuencia de la reflexión abierta a partir de encontrarse con la dimensión afectiva en el ámbito de lo académico a través de las diferentes propuestas descritas. La estrategia narrativa propone un sacudón, que junto a la ronda y al trabajo dentro y fuera de clase los convoque a esa reconexión. Podría leerse, contrario a mis intenciones, que buscamos devolver la condición de sujeto al estudiante como si no la tuviera o la hubiera perdido. Se trata más bien de recuperar la humanidad, la sensibilidad social como parte de la formación profesional, traerla a un ámbito que desde la escuela primaria intenta deshacerse de la afectividad.

El nivel personal, lo analizaremos desde la posición de estudiantes, docentes y organizaciones. Comenzamos con los estudiantes que, son considerados como sujetos activos del aprendizaje para el equipo docente y así lo expresan, sin embargo, en el aula y en los espacios de expansión del aula. La actitud activa esperada por la cátedra y propuesta en cada encuentro no siempre encuentra como correlato el compromiso. Esto pareciera tener que ver con un momento de la construcción de lo grupal, entre el inicio y desarrollo. Durante las observaciones docentes y de los estudiantes aparecen múltiples menciones a un conjunto de tensiones que ponen en juego las definiciones de saber, aprender, la condición de sujeto del aprendizaje, la posesión del saber legítimo, la seguridad personal, la reacción ante la incomodidad, la zona de confort. Algunas de las tensiones las podemos expresar de forma dicotómica, aunque en realidad son un continuo lleno de matices en cada caso singular a lo largo del trayecto del seminario:

- comprometerse o zafar; como actitud ante el trabajo a realizar, en la forma de habitar el aula, en relación a los trabajos domiciliarios;
- vincularse o desconectarse; tanto entre pares en el grupo, como con la organización;
- autonomía o dependencia; en relación a los tiempos del trabajo, la visita a las organizaciones, la resolución de aspectos técnicos o vinculados surgidos de la experiencia, la selección inteligente de sus duplas de trabajo, el criterio profesional a emplear en cada situación de la práctica;
- acreditar o aprobar; como expresión de hacer para cumplir lo que el docente espera ver/recibir o efectivamente que sea una consecuencia del trabajo realizado.

Los docentes aparecen como sujetos formadores; formados y en formación en el discurso de la cátedra, no obstante, pareciera que la autoridad vinculada a la acreditación que otorgan los estudiantes, hace huella en la práctica

docente y se vuelve un foco de atención de la propuesta didáctica, para revertir tal impresión. Esto propone interrogantes sobre el modelo de liderazgo docente en el aula, en qué medida ser un docente coordinador (que deja hacer, que abre preguntas, que administra la dinámica del grupo, modifica la propuesta en función de las características del grupo) o proponer espacios más pautados para orientar el trabajo del grupo en tiempos y contenidos. Esta tensión también se encuentra asociada a su lugar como promotor de la participación, pero también como voz de autoridad sobre el sentido de las experiencias que se comparten, como escucha presente que le otorga real legitimidad para exigir más participación activa en el aula. Hay una tensión presente al intentar establecer relaciones horizontales y la representación de autoridad, así como entre horizontalidad y democracia, en materia de las decisiones en el aula.

La formación del equipo de docentes aparece como una dimensión en la propuesta de la cátedra, no obstante, no hay menciones (más que el hecho de llevar un registro de los encuentros y algunas menciones a cambios de un ciclo a otro) de otros modos organizados o sistemáticos en que ese proceso suceda. La práctica no da cuenta de las mismas estrategias que el discurso institucional del espacio. En este aspecto, respecto de mi posición como docente del seminario, pero en términos generales sobre la propuesta, pareciera que los integrantes del equipo tenemos todas las herramientas necesarias para el acompañamiento de los estudiantes en materia vincular, profesional, técnica. Se proponen espacios de socialización para los estudiantes como parte de la formación, pero no es evidente que sucediera a nivel docente, tanto hacia el interior de la cátedra como con otros espacios en donde no solo compartir sobre la experiencia del aula, sino sobre los sentidos y propósitos de cada asignatura.

De igual modo pareciera que los grandes protagonistas de las experiencias, socios claves, son las organizaciones sociales con las que se articula el trabajo, sin embargo, son el sujeto ausente del discurso docente más concentrado en el estudiante. Paradójicamente, en el registro de los encuentros lo que sucede en las organizaciones toma gran parte del relato, reflejando las acciones que los estudiantes realizaron en/con ellas, la razón de ser de las mismas y en menor medida aspectos relativos a la forma de organizarse internamente o con los estudiantes. Los estudiantes ponen de manifiesto la actitud valiosa de quienes integran las organizaciones de trabajar desinteresadamente en las causas que les dan origen. Este reconocimiento plantea interrogantes nuevos, sobre su propia capacidad, interés o disposición para comprometerse con causas similares. En algunos casos, esta reflexión permite un cambio de actitud en sus prácticas asumiendo mayores compromisos con la organización y asumiendo mayores niveles de responsabilidad en su trabajo, en tanto en otros, se limita a poner en valor la actitud de otro, sin poner en juego la propia. Ambas expresiones posibilitan que tanto los estudiantes como las organizaciones consideren posiciones diferentes respecto de la actitud de compromiso social y entrenen estrategias de comprensión, tolerancia, y empatía para poder trabajar juntos. Sin embargo, el lugar que ocupan las organizaciones por fuera del discurso docente y del estudiante pone en crisis el discurso sobre ellas en relación con el dispositivo. Por un lado, en materia del conocimiento que poseen y su lugar en el proceso de aprendizaje ¿Qué lugar real ocupa el saber de las organizaciones en la

construcción de conocimiento profesional? Sin duda desde la cátedra se le asigna un lugar enunciativo, pero en la cotidianeidad del dispositivo no parecen estar presentes en esa misma posición ¿Hay conciencia por parte de las organizaciones del acompañamiento al estudiante o se posicionan como clientes? ¿Qué intereses hay en juego? El tipo de organizaciones a las que apunta la práctica tiene una necesidad a resolver en materia de cuestiones de administrativas, contables y jurídicas. Qué lugar otorgan a esta dimensión ¿define en parte, el interés y el modo de vinculación entre la organización y los estudiantes? Si el planteo alude a resolver los problemas del modo económico, en tiempo y dinero, esto es; que los estudiantes resuelvan por ellas dichas cuestiones requiriendo de ellos el menor tiempo posible, pero suficiente para poder avanzar y que los estudiantes logren los objetivos académicos. En esta línea, también es válido pensar que la tendencia naturalizada de los estudiantes sería en convocarlas o considerarlas como clientes potenciales. Pero el seminario propone otro modelo de vinculación, entonces ¿Cómo se articula su rol en el dispositivo? Es una pregunta que no se responde a partir de los documentos y registros analizados.

El nivel interpersonal, partiendo de reconocer que el tamaño del grupo condiciona la calidad e intensidad de los intercambios en la ronda es interesante plantear el juego entre la posición de la docente, el tamaño del grupo y la propuesta de taller, ¿cuánto sacudón exige la construcción de lo grupal?, ¿cuánta tensión resiste lo grupal?

Los intercambios entre pares se dan en un marco de respeto, de escucha no siempre activa, pero la voz circula con mayor fluidez en la medida que hay más compromiso con la tarea y con menor fluidez cuando el grupo permanece más distante o ausente en la escucha. La propuesta del taller pretende generar las condiciones para el desarrollo de intercambios y para promover la participación, pero esto se logra solo en algunas oportunidades. La subdivisión que redujo el grupo a la mitad, favoreció no tanto por el tamaño, sino por la combinación de duplas. Dado que en cada subcomisión había un mix de duplas más comprometidas que otras, pero al ser más chica la ronda la exposición aumenta y eso produce una tensión hacia la participación y la presencia mayor que en las rondas más grandes donde se puede pasar desapercibido. La disposición del espacio físico condiciona la participación porque construye horizontalidad y circularidad, nos vemos las caras en alguna medida no hay donde esconderse. Esto último no siempre resulta positivo porque en casos de mucha timidez de los estudiantes, repele más que lo que habilita a la conversación hasta tanto se construye (en caso que así suceda) confianza en el grupo. En los casos de los intercambios más polémicos sobre los que se da cuenta, hay escucha respetuosa del disenso al punto que es posible cuestionar el sentido de la práctica misma. La voz docente sigue siendo voz de autoridad y aparece parafraseada y citada en varias ocasiones sobre todo respecto de la construcción de sentidos al habitar los espacios, de construir administrar los tiempos personales, académicos, de la organización.

Para analizar el nivel grupal, es preciso recuperar el rol de antigroppo que proponen por momentos algunos estudiantes, como parte de las oscilaciones del momento grupal. Estas expresiones que rechazan la propuesta pedagógica y se sienten ajenos a la historia del seminario, provocan movilización en el grupo por

adhesión o rechazo, así como la motivación, el compromiso y las ganas son contagiosas, en un sentido positivo como su ausencia también lo es. La participación de estudiantes voluntarios en esta comisión se reconoce interesante porque plantea una nueva arista del diálogo: compromiso/desinterés; mayorías/minorías; hegemonía/contrahegemonía del que surgieron aprendizajes grupales muy significativos.

De igual manera, se produce un juego entre las expectativas de cátedra, los márgenes de autonomía de los estudiantes y la propuesta del taller. Por un lado, la cátedra pretende un modo de circulación de la palabra, un contexto favorecedor de la construcción de lo grupal en tanto responsabilidad, respeto y compromiso. Los estudiantes participan del espacio habiendo elegido a su compañero/a de dupla de trabajo y esperando que esa elección favorezca el desarrollo de la práctica, pero en realidad representa un proceso de configuración del mini grupo de trabajo que sucede en medio de los demás procesos. Donde conocerse previamente de cursadas o compartir la realización de trabajos, puede ser un gran potenciador o no superar las tensiones que provoca este contexto de trabajo. La propuesta del taller presenta un dinamismo que, en el movimiento permanente, genera estabilidad relativa porque lo único que se sostiene es la ronda y la perspectiva del trabajo, pero cada encuentro sucede algo diferente que pretenden movilizar a los estudiantes.

Finalmente, el atravesamiento de estas relaciones de saber/poder que la propuesta hace hablar y que, como decíamos antes, se configura en prácticas (singulares y colectivas), configura una red intencionada, que construye subjetividades (singulares y colectivas) que acompañan y retroalimentan el dispositivo construyendo tensiones constructivas y destructivas. Tal como fue sucediendo a lo largo del análisis, los niveles, se entrelazan y se encuentran en el conjunto: como en el panal que construyen las abejas, desarrollando vasos comunicantes, brindando una zona protegida de confort, a la vez que posibilitando en el transcurrir, la transformación de la colmena.

6. Puntos de apertura. Conclusiones

A partir de este proceso de reflexión analítica sobre el seminario, sobre mi propia práctica como docente, y sobre las experiencias de los estudiantes, quisiera compartir tres conjuntos de ideas que me atraviesan de forma singular en mi práctica docente y sobre las experiencias de los estudiantes:

- Lo que se aprende en la práctica:

Del tratamiento que se le da a la experiencia en esta propuesta surgieron tensiones vinculares y didácticas. Desde la perspectiva docente surge como interrogante cuál es un mejor modo para el acompañamiento, ¿es necesario además del aula, acompañar en territorio? ¿desarrollan los mismos aprendizajes los estudiantes, si la experiencia tiene mediación docente? ¿cuáles podrán ser propuestas que permitan abordar esa tensión? ¿es posible romper cierta

burocratización⁹ del grupo a partir de nuevas propuestas? También se aprende de los estudiantes, de sus experiencias, de sus temores, y de la forma en que piensan la realidad; la próxima y la distante. En relación con las organizaciones, ¿qué tipo de vínculo es preciso construir para abordar los problemas disciplinares que surgen? ¿qué tipos de problemas disciplinares plantean, que grado de complejidad técnica tienen? ¿cómo aportan a la actualización permanente de las cátedras, su participación en el seminario?

Los estudiantes aprenden a reconocer saberes diferentes a los académicos y a permitirles poner en tensión los primeros. Aprenden a defender posiciones y a criticar constructivamente. Aprenden haciendo.

- Lo que se aprende con otros:

Porque la construcción de lo grupal es central en este dispositivo, su intencionalidad al tensionar el modo de aprendizaje tradicional requiere de aprendizajes hacia la reflexión colectiva, hacia su construcción. La grupalidad en contextos tecnocráticos, es revolucionaria.

Se aprende a trabajar con otros, definidos como pares y como diferentes, y de ese vínculo se aprende sobre el reconocimiento y el tratamiento de la diferencia. Se aprende a ser humilde, y a poner en suspenso todo juicio cuando se desconoce la realidad del otro. Se aprende a ser docente y a ser estudiante, de un modo más dialógico, honesto.

- Lo que se aprende con la reflexión sobre las otras dos:

El ejercicio que representó en el aula tomar el registro de lo sucedido, para revisarlo después, así como, el ejercicio de llevar un diario de los encuentros y revisarlos para comprender el proceso grupal y construir las trayectorias de las duplas y el grupo en general, es un ejercicio de cambio de anteojos. Mirar con anteojos nuevos, aprendiendo de las omisiones y comprendiendo los anteojos que se usaron para observar, develando aquello que se hace sin pensar. Hacer el ejercicio además de contraponer los registros, la experiencia y los documentos para mirar aún más allá, desde una perspectiva conceptual, representa creo un ejercicio metacognitivo, que construye prácticum, no solo en los estudiantes, sino en mi ejercicio docente. La reflexión en la acción, y sobre la acción, en este caso me puso de frente con la doble hermenéutica, y me permitió revisar la propuesta del seminario, en los aspectos menos abordados por el equipo docente. Como cátedra pretendemos construir condiciones para el proceso de grupalidad, pero al menos este año, nos faltaron instancias para la construcción de reflexiones como equipo docente. Leo en ello ahora, una paradoja. Dimensiono por primera vez, la complejidad de la construcción de lo grupal en el aula, y la necesaria socialización entre pares como docentes para la construcción de aprendizajes profesionales, sobre el enseñar.

⁹ Burocratización del grupo en el sentido que Souto (1993) define como parte del juego antigrupo.

Souto (1993) afirma que el propósito transformador del acto educativo, es un elemento contrahegemónico del currículum y, por lo tanto, obra contra la reproducción social del sistema capitalista competitivo e individual. Para finalizar el trabajo, no puedo más que coincidir.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica; dispositivos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bleger, J. (1986). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Caporossi, A. (2006). *Trabajo final del seminario "Comunicación grupal en la enseñanza universitaria"*, correspondiente al Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-12.
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, Filósofo*. Madrid: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de Filosofía: A parte Rei*, (74). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3644313&orden=294335&info=link>
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Souto, M. y otros. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Unniversidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. (Formación de Formadores. Los Documentos, 10).
- Zermeño, G. (2005). Explicar, narrar, mostrar. Danto, Habermas, Foucault y la historia. *Historia y Grafía*, (24), 145-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922830006>